Didactique des langues, constitution de la parole et subjectivation

Pr. Patrick Anderson

Rappel 2014 :

Au cours des années précédentes (2006-2011), dans le séminaire mené à l'UFR nous avons observé ce qui apparaît comme un réductionnisme techniciste pour ce qui est de la question de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement pour le français langue étrangère. En nous appuyant sur ce que peut recouvrir le mythe du maîtrisable, le « faire » tel que repéré chez Arendt et la distinction opérée par Aristote, nous avons souligné, comme bien d'autres, l'inscription du désarroi comme caractéristique de notre contemporanéité. Pour la didactique du FLE le désarroi prendrait la forme de ne pas pouvoir penser le sujet. En d'autres termes, la disparition délibérée du sujet, dans sa dimension de *parlêtre,* occulte la question fondamentale du transfert et vient à miner l'acte d'apprendre et d'enseigner lui-même. Les interrogations portent à la fois sur un regard tourné vers la doxa et les options dominantes de la didactique des langues mais également de tenir compte de ce que peut nous apporter l'élaboration lacanienne. Pour ce qui nous occupe en 2013/2015, on considérera que nous avons à nous situer entre effondrement et créativité. L'effondrement a été successivement l'objet des séances menées entre 2006 et 2013. L'effondrement ne concerne pas une sorte

d'apitoiement sur des temps révolus, mais une façon de nommer ce que G. Pommier a résumé sous l'expression d'un présent qui se propulse en consumant au fur et à mesure son propre héritage, et se déshérite au jour le jour. Au plan économique, la marchandisation à outrance et la prégnance du « divin marché» a investi la totalité de nos sociétés occidentales. A l'encontre de l'impératif catégorique de combattre les pulsions pour travailler l'intellectualité (Kant), il semble que la *pléonexie* soit bien de l'ordre d'un renversement total des perspectives qui touche à l'humain.

Au début du séminaire nous nous sommes attachés à entendre ce dont la DLE ne parle pas à l'aide de certains séminaires de Lacan. On trouve la trace de ces préoccupations dans les thèses de doctorat de Carla Tavares (incidences subjectives dans l'apprentissage d'une langue étrangère et de Maria Sandra Menella à propos de la question du désir dans l'apprentissage d'une langue étrangère). Ce que nous nommons effondrement est inconsistance (de Munck, Castoriadis, Le Goff, Castel), déliquescence (Mattéi, Henry, Gauchet), société de l'information (Dufour), monde sans limites (Lebrun), Homme sans gravité (Melman), exercice de la manipulation (Marzano), ces marquages différents ont en commun d'être dans le prolongement de ce qu'écrivaient Arendt et Lyotard ou Derrida et traduisent les symptômes de notre monde hypermoderne. Dans ce qui gravite autour de l'éducation et particulièrement pour ce qui concerne

l'enseignement des langues, c'est avec l'emprise de Avec la *doxa* dominante de la DLE nous assistons à un effondrement. L'effondrement touche aux trois fondements de l'apprendre – enseigner : on peut considérer que les différents outils qui se veulent donner une rationalité à l'enseignement croise l'instrumentalisation de la langue, (le communicatif/actionnel), la disparition des acteurs de la relation pédagogique (l'émergence de l'apprenant) et la disparition pure et simple du savoir, (dissolution dans les formes des savoir-dire, savoir- faire, et savoir-être). Les années précédentes nous nous sommes penchés sur la question de la dissolution du savoir où pour reprendre le titre d'Abensour & al. : *De la destruction du savoir en temps de paix* à partir de la place assignée à la langue dans les discours dominants de la DLE puis nous avons envisagé la mort du sujet de l'apprendre lorsqu'est advenu : l'apprenant. Ceci explicitement dans le colloque international organisé en janvier 2012 à Besançon. Deux soutenances de thèse de doctorat se sont inscrites dans cette réflexion, d'une part la thèse de Naïma Mati s'interrogeant sur le rôle de l'alternance de langues en contexte d'enseignement en Algérie d'autre part la thèse de Rémy Méttétal s'interrogeant sur ce que recouvre de nos jours le vocable communication en DLE et ce que peut signifier d'oublier la question du malentendu. Parallèlement aux discussions portant sur les objets indiqués *supra* il était nécessaire de reprendre

l'origine des notions usuelles convoqués en DLE en se demandant par exemple ce qu'il est advenu de la philosophie du langage lorsque la DLE s'est emparée de la notion d'acte de parole, de même pour la notion de besoin langagier et le serpent de mer que constitue ce qui est nommé : motivation. En convergence avec le travail de thèse en élaboration de Véronique Dagues l'origine de la notion de besoin chez J.J. Rousseau nous a permis de constater que des éléments fondateurs se trouvaient de nos jours totalement travestis et édulcorés. Le séminaire de 2013 s'est particulièrement intéressé à l'origine du vocable apprenant d'abord en Allemagne puis en France (O. Gréard.) Le débat de l'époque qui concernait la question de la centration s'il a disparu dans sa forme n'a conservé qu'une sorte d'emblème mais il pour conserver la dimension On voit par là que l'apprenant sincère totalement dans le computationnalisme.

Suite…. (autre séance)

La créativité nous l'entendons dans l'orientation que lui donne Winnicott dans *Conversations ordinaires,* Paris, Gallimard 1988, il écrit : « J'ai maintenant cherché dans un dictionnaire au mot « créer » et j'ai trouvé donner vie (...) Une création peut être une production de l'esprit humain » (...) Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par

réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf.» En relation avec ce propos la publication de *Une langue venue d'ailleurs* d'Akira MIzubayashi nous a donné la matière du travail 2012/2013. Le récit du voyage intérieur conduisant à l'appropriation de la langue étrangère permettait de relier musicalité de la langue et place du désir dans l'apprentissage. La question posée est l'objet de mon livre. Cette année en nous aidant de Bruno MAURER, *Enseignement des langues et construction européenne-Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris, éditions des archives contemporaines, 2011 et de François RASTIER *Apprendre pour transmettre L'éducation contre l'idéologie managériale* Paris, Puf, 2013 nous nous proposons d'interroger : enseigner. En ouverture à ce travail nous nous appuierons sur un court texte de Kant : *Qu'est- ce que les lumières ?* Et le texte de Nietzche *Le Crépuscule des idoles*. La séance partira de la réflexion proposée par Heidegger dans la conférence qu'il avait donnée sous le titre : *Langue de tradition et langue technique*. (1989) Bruxelles, Lebeer-Hossmann, tr fr. 1990.

Suite….(autre séance)

Grosso modo le langage serait logé dans l'extérieur - le social et dans l'intérieur le psychologique. On peut reprendre à ce propos la critique formulé par Jacques. Rappel puisque la question de l'apprentissage d'une LE touche à la constitution d'une parole autre. Anzieu rappelle qu'
« il n'y a de communication signifiante que par le poids de chair qu'elle véhicule» in Le corps et le signe dans l'acte de parole Inconscient et Culture Vol 9, 1977.
Je laisse de côté le titre du film *Cuisine et dépendances* / dépendances des cuisine
Ce qui m'intéresse particulièrement dans une séquence du film c'est que la demande qui provient du fait que le joueur de poker qui a contracté une dette d'honneur se trouve obligé de demander de l'argent successivement à sa sœur, à sa petite amie, à son beau frère et à l'ami de sa sœur et de son beau frère qui est hébergé chez eux, sans prononcer de lui même le mot argent. Ce qui m'intéresse c'est que ordinairement dans l'enseignement de la LE on va vers la transparence du dire ; le vous avez l'heure ? correspond au quelle heure est-il ? et non à quelque chose qui surviendrait comme les carottes sont cuites quand précisément on n'est pas dans une cuisine et qu'il n'y a pas de carottes.
La scène est donc initié par le fait que Fred attend que Martine soit seule dans la cuisine pour pouvoir

parler avec elle. Une première tentative a échoué puisque Charlotte était dans la cuisine.
Je note simplement un point à développer s'il y a un dialogue entre deux protagonistes il y a bien sûr du tiers dans la mesure où nous spectateur sommes spectateur de la fiction qui prend forme sous nos yeux.
Fred croise Charlotte dans le couloir
A précédé sa tentative qui s'est soldé par Martine ? Euh ! non non , rien ! Le euh ! marquant l'hésitation vais je lui parler ou non et le non, non rien est interprété par le spectateur comme il n'y a rien puisque Martine n'est pas seule. Il dit : il est long ce couloir, hein! Pour le spectateur du film l'énoncé de Fred ne correspond pas une observation qui porterait sur les dimensions du couloir ou l'expression d'une difficulté à le parcourir. Il signifie la voie est libre. Que faire alors de ce que nous dit Trognon à propos des interactions conversationnelles il écrit : « La forme prototypique de l'usage du langage est le domaine fondamentale de la rationalité » In Inter-actions (Halté) 1993. Or à l'opposé considérer que le sujet est divisé c'est considérer qu'il est assujetti à l'inconscient et que par conséquent ça ne peut pas être une question de calcul. On peut l'entendre dans cette expression de Pêcheux : L'inasserté précède et domine l'asserté Pêcheux *Op Cit.*,
L'amorce de l'échange débute ainsi :
I font chier ! i me lâchent pas, ça fait deux fois aujourd'hui une fois ici, une fois chez moi--- c'est oppressant ! le climat devient très lourd »

Apparaît ici le sous jacent Fred est le frère de

Martine. Martine sait qu'il joue au poker on peut supposer qu'elle suppose qu'il a encore joué et qu'il a perdu, on peut faire l'hypothèse que ce n'est pas la première fois et que ce n'est pas la première fois non plus qu'il demande de l'argent à sa sœur.
A partir de ces balises je voudrais reprendre l'analyse d'une séquence de *Cuisine et dépendance* de façon à dépasser le cadre généralement donné dans les études portant sur les interactions verbales.
Point de départ qui croise Bakhtine serait de dire qu'il y a de l'informulé dans les échanges il y a ce que précise Pêcheux :
« dans les processus dénonciation qui vont constituer l'énoncé peu à peu la caractéristique de poser le dit et donc de rejeter le non dit.»

Pécheux ajoute :

« Ainsi se trouve donc dessiné en creux le champ de tout ce qu'il aurait été possible au sujet de dire (mais ce qu'il n'a pas dit) ou de « tout ce à quoi s'oppose ce que le sujet a dit » in Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours Langages 37 mars 1975.

Idée à l'encontre d'une volonté de maîtrise que l'on peut entendre comme le souhait fou d'éliminer le résidu. Le résidu est ce qu'a entendu Freud un autre bord du langage. Ce que Miller nomme des propriétés inéliminables et positives de l'acte de parler. C'est-à-dire que parler, «c'est dire plus qu'on ne sait, ne pas savoir ce qu'on dit,dire autre chose que ce qu'on dit, parler pour ne rien dire»
je renvoie au texte de Lacan intitulé *Radiophonie*.
Pierre lancé encore une fois du côté des linguistes qui on une théorie implicite d'un sujet communicant c'est-à-dire d'un sujet unifié à dominante cognitive,

transparent à lui même doté d'intentions claires et agissant de manière parfaitement rationnelle.

Le deuxième exemple provient du film de Patrice Leconte Confidences trop intimes (2004 avec S Bonnaire et F Luchini) et pose la question suivante : Que se passe-t- il lorsque quelqu'un adresse un discours sciemment délibérement à une personne qui est supposé être à la place consacrée pour le recevoir ?

Anna en se rendant chez un psychanalyste croit y trouver une écoute et dépose du savoir en l'Autre. Anna se trompe en entrant chez William conseiller fiscal. Lui ne sait pas qu'elle ne vient pas chez lui et elle ne sait pas qu'il n'est pas psychanalyste. En donnant à l'autre une place de supposé savoir Anna s'engage de telle sorte que quelque chose s'amorce qui pourrait correspondre à un premier entretient. Le grain de sable réside dans le fait qu'il s'agit d'un acte insu et qui conduit à ça parle à son propre insu. D'une certaine façon la situation illustre ce que nous dit Lacan : « Une parole n'est parole que dans la mesure exacte où quelqu'un y croit »

Le début de l'échange est marqué par l'hésitation de William : ` ---
Bonsoir

Bonsoir Co.... On avait rendez vous ?
--- Je
...Oui à 18 heures !
--- A 18 heures ?
--- Excusez moi j'ai du retard mais j'ai prévenu que ...

--- Entrez Entrez !

Mode de fonctionnement de l'évidence sur le mode cause conséquence si vous êtes là c'est parce que vous avez rendez vous si j'ouvre moi-même la porte c'est parce que ma secrétaire est partie.

Le troisième exemple provient du film *le goût des autres (Jaoui Bacri – 2001)* un élément du film va m'intéresser : en suivant des cours particuliers, un chef d'entreprise découvre progressivement un autre univers que celui qu'il a l'habitude de côtoyer et tombe amoureux de la comédienne qui pour des raisons alimentaires lui dispense des leçons d'anglais.

La langue l'anglais est placé en position d'objet mais non l'objet langue de la linguistique c'est plutôt la langue plus près de la parole dit Saussure « force active et origine véritable des phénomènes ».

La langue va être envisagée en tant que fantasme répondant à deux positions différentes ce qu'elle est pour celui qui dit vouloir l'apprendre et ce qu'elle est pour celle qui l'enseigne. La langue en tant que cause du désir ce que Lacan nomme objet a Dans le désir et son interprétation Séminaire VI Lacan désigne par a la partie du corps cédée en sacrifice symbolique. Elle est en relation disjonction – conjonction avec le sujet barré, relation qui constitue le fantasme. Elle organise le scénario imaginaire du fantasme sur lequel le désir se règle.

1ère séquence

La secrétaire : Mme Devaux est là pour vous,elle est à côté, elle vous attend depuis un quart d'heure, je la

fais entrer ?
Castella – qui ?
S – Mme Devaux
Weber --- Le professeur d'anglais
Castella– Ah oui merde ! oui dites lui de venir...
Weber Bonjour Madame...
Mme Devaux – Bonjour

Les répliques fixent la façon dont on entre dans une langue. Le sujet supposé croire est au fondement de l'ordre symbolique. Apprendre l'anglais ou faire de l'anglais est délimité par la place assignée par le sujet dans la/ les croyances attribuées à l'autre Virtuellement il serait bien que Castella sache l'anglais mais dans le ici et maintenant la présence de Mme Devaux lui rappelle que l'anglais doit s'inscrire dans un temps délimité qui devra s'insérer dans la diversité des tâches quotidiennes.

Castella – Asseyez vous Madame euh... Clara – Mademoiselle Devaux Castella – oui Alors vous êtes professeur d'anglais, c'est ça ? Clara – je donne des leçons d'anglais, oui Castella Vous avez une méthode un peu marrante ? Clara - Marrante je ne saurais pas vous dire si elle est spécialement marrante Castella Et ça va me prendre combien de temps en tout ? Clara - I have to know your level, first Castella - Quoi ? Clara - I have to know your level, how much English you already speak Castella – I have to ... ? Clara - So you do'nt speak English at all ,

12

Castella - Euh oui Voilà Clara - Anyway I think it's better to start directly in English , so you get used

to it , to hear the language and the words. Castella – Ouais ... et c'est votre méthode ça ? Clara - Yes it is. Castella - Ah d'accord ...Bon Vous savez ce qu'on va faire ? je vais réfléchir un peu, et puis je vous recontacterai... Parce que là en ce moment... Clara C'est fini là ? Castella - Ben oui, je... vous rappellerai Clara - Bon ... D'accord.

L'anglais recouvre deux positions il est objet a et de ce fait sera investi dans la façon dont Castella va éprouver le manque mais il est aussi réduit à quelque chose d'utilitaire.

Retour en arrière au tout début : Son secrétaire lui nomme qui est Mme devaux : Le professeur d'anglais Castella dit – Ah oui merde ! oui dîtes lui de venir ... Ce merde contient ce que l'anglais peut signifier virtuellement et ce qu'il va être dans ce qu'il relève de la croyance déposé en l'autre. En laissant de côté statut et rôle des protagonistes on dira qu'il y a quelque chose qui place corrélativement un sujet supposé croire et un sujet supposé savoir. Ce qui revient à dire que les places nhe sont pas uniquement délimitées par l'ordre social mais elles sont contaminées par les représentations des interactants. Le ah oui merde est l'élément de transition entre le monde du travail et l'univers de l'anglais.

Cf : in *Langage & inconscient n°*3 2007

Freud insiste sur le fait que l'énonciation présente d'un énoncé ne saurait être comprise si l'on se limite à elle seulement. Pour décrire correctement un procès d'énonciation, il ne suffit pas de noter les circonstances présentes de l'acte de parole; il faut aussi reconstituer l'histoire de l'énonciation. Car chaque énonciation est

l'aboutissement d'une série de transformations d'une énonciation première; chaque énonciation possède donc son histoire transformationnelle.

In *Langages 17* Sur l'énonciation 1970.

Suite… (autre séance)

Un étudiant écrit : « L'enseignant interagit avec les apprenants. Il faut qu'il y ait une bonne communication pour qu'il y ait une bonne progression au niveau du déroulement du cours. L'enseignant joue le rôle de facilitateur, il instaure un climat de confiance pour qu'il y ait une bonne communication.»

Inutile de considérer qu'il s'agit d'une mauvaise copie mais plutôt de constater que le propos est d'une certaine façon en reflet de ce qui est enseigné en didactique de nos jours et en ce sens est symptôme de la façon dont est envisagé celui qui apprend, le savoir et l'enseignant. Il y aurait et en cela on peut voir en arrière plan les préconisations du Conseil de l'Europe un mode d'emploi à suivre. Etant entendu que le mode d'emploi suivi ou la bonne méthode participe d'un projet beaucoup plus général sous l'expression de transformer les gens en automates du bonheur selon l'expression du président américain Herbert Clark Hoover (1928). Il y a ce que F. Châtelet nommait dans *Les animaux malades du consensus l'homo-communicans* qu'il définit comme habitant une bulle d'un espace hyper sympa sans

conflit, ni conflit social archaïque, se flattant de positiver et de n'exister que comme ténia cybernétique» On entend par là le texte de Heidegger déjà cité : *langue technique, langue de tradition.*

Evidemment Il y aurait un bon mode d'emploi. On retrouve cela dans des copies qui présente l'évolution de l'enseignement des langues comme une marche rectiligne vers le progrès : rejet de la méthodologie SGAV, insertion du social grâce au communicatif et découverte de jours radieux avec l'actionnelle et l'utilisation des Tice qui sans ironie conduise vers l'interculturalité. L'implicite étant contenu dans cette idée qu'il y aurait nécessairement une bonne marche à suivre. Idée qui est au fondement du fonctionnement de la propagande et que l'on retrouve dans le slogan publicitaire et qui garantie la réussite ou le bon achat. On retrouve l'origine chez Bernays, neveu de Freud qui en 1923 publie aux Etats Unis : « comment manipuler l'opinion en démocratie » et qui fait tout d'abord la richesse de l'American Tabacoo Corp.
On suivrait un mode de fonctionnement comme on suit un GPS. On a bien en arrière plan cette idée qu'il y aurait des tâches à accomplir. Que tout acte d'intellection se décompose en parties qu'il s'agit d'inventorier et de recomposer. Avec évidemment le refrain qui est qu'on atteindra un bon quelque chose ou un bien quelque chose. Ce bien ou ce bon se traduisant en surtout être conforme.

Un enseignant serait celui qui fait accomplir des tâches et sa fonction serait l'ordonnancement des tâches. Les lignes sont aussi symptomatiques en ce qu'elles reprennent les deux termes à la mode : communication et interaction. La communication dans sa réduction à de la transmission et il est entendu que tout ce qui a été délivré dans la forme adéquate touche son but. Si l'étudiant a joué au jeu du téléphone visiblement ça ne l'a pas marqué ! A cette emprise d'une conception machinique de la communication est associée l'interaction. L'injonction se résume à un : il faut que ça bouge. Il y a certainement une réduction même de ce que recouvre les interactions dans l'interactionisme mais le que ça bouge prend des formes variables. Une étudiante a proposé une grille d'observation pour observer des pratiques de classe qui comporte dans ces multiples descripteurs de prendre en compte : la luminosité de la salle de classe, la décoration et l'environnement sonore. Apprend-on mieux par jour de grand soleil ou par jour de faible clarté ? Apprend-on mieux le jour ou la nuit ? avec plantes vertes ou sans ? avec les Daft Punk ou Beyoncé ? On pourrait se poser ce genre de questions à l'infini mais elles ont comme faiblesse redoutable d'occulter la dimension du sujet car en voulant appréhender les pratiques de classe on en vient à croire que tout réside dans le mesurable et le quantifiable. Mesurer pour en faire quoi nous disait Bachelard. Il y a quelque chose qui rompt avec ce que pointait Wittgenstein dans ce qu'il

nomme forme de vie. En parlant dit-il avec d'autres locuteurs sur une certaine définition d'une situation nous ne faisons pas que signifier un état du monde, nous créons des conventions qui permettent de percevoir des formes de vie, c'est-à-dire un donné ultime qui émanent des usages que nous faisons in *situ* des mots. Il y accord dans ce que Wittgenstein nomme expressions de la vie dans et par le langage. Par ailleurs un enseignant ici ce n'est pas quelqu'un qui cherche, c'est quelqu'un qui délivrerait une sorte de parole fixée : fixée dans le sens où il y a refus d'une singularité de la parole, elle est réduite à du code et en ce sens interchangeable.
Un enseignant jouerait en quelque sorte au jeu de la patate chaude, je l'ai, je m'en débarrasse, je te la repasse. Cette conception par association d'idées m'évoque l'échange entre Einstein et Freud dans lequel le premier se posait la question du mal et Freud évoquait le recours qui consiste à s'aliéner sa propre liberté et à la remettre dans les mains d'un autre. Je suis certain que si l'on disait à cet étudiant qu'il éprouve le besoin d'avoir un führer, il tomberait des nues or pourtant….

Le : « il faut que ça bouge » forme amoindrie des interactions, on le retrouve dans la citation prélude à la journée du laboratoire DIDD qui est une bonne illustration du culte de l'ignorance.
V. Lang (La professionnalisation des enseignants, PUF, 1999)

« l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multidimensionnalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements (transmission des savoirs/ structuration des activités pédagogiques/ évaluation/ régulation de l'ordre), la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas, l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un modus vivendi. » (Lang, 1999 : 69).

La référence du texte de Doyle : « Classroom organization and management », in M.C. WITTROCK (Eds), Handbook on research on teaching, 3ème édition (pp 392-431), New York, Mac Millan, 1986

Texte qui marque son origine du côté du management.

Multidimensionnalité des événements, simultanéité de ces événements et actions, immédiateté et imprévisibilité, à quoi on ajoute une pincée de visibilité et d'historicité pour atteindre un modus vivendi.

Qu'est-ce qui nous est livré dans une forme que n'aurait pas rejeté Trissotin et qu'il faut tenter de traduire en français courant.

1 Qu'il se passe quelque chose dans une classe qui malheureusement a des occurrences qui ne peuvent pas

être programmées et que ce qui se déroule se déploie dans des temps multiples.
2 Que des individus sont co-présents
3 Que l'acte d'enseigner est un acte public et qu'il s'inscrit dans une durée
4 et que l'échange vise à former une forme de connivence.

En somme on nous dit que dans une classe, il y a plusieurs individus inséré dans un même espace-temps qui se regardent et s'observent et que ça bouge et que dans ce mouvement il y a de l'inattendu et de l'imprévisible, or c'est précisément ce qu'on ne veut pas, on veut de la maitrise et du contrôle. Ainsi la première phrase de la citation pose immédiatement qu'un enseignement est soumis à un ensemble de contraintes fortes implicitement on en a une sorte de regret. Comme les choses seraient limpides et tout le monde dans une forme de béatitude si l'on pouvait tout contrôler. On retrouve là à l'œuvre la fabrique du consentement.

Retour au texte de l'étudiant, on peut constater qu'il appartient à la forme des textes de programmation : vous effectuez 1, puis vous effectuez 2, pour obtenir 3 avec en plus une injonction du bien faire. On voit par là que l'orthoépie prégnante tout au long du XIXème siècle est encore agissante. Il y a somme toute l'expression de vœux pieux puisque sous jacent est le bien faire. Un enseignant en somme se

serait quelqu'un qui veut le bien de l'autre. On épiloguera pas là dessus, Lacan en a donné un commentaire éclairant. Au fond à son insu l'étudiant redéveloppe le personnage de Candide de Voltaire. S'ajoute à cela l'idée d'un tracé linéaire il y a assurément une ligne droite à parcourir on va d'un point A à un point B et on progresse et pas de place aux chemins de traverse.

J'ajouterai à cela que le plus navrant est que ça donne une conception triste d'apprendre et de la fonction de l'enseignant. A l'époque de Brejnev en Union Soviétique on avait édicter une règle universitaire les chefs de département avaient droit à une tasse de thé accompagnée d'un petit gâteau, le conférencier avait droit à une tasse de thé, mais s'est posé le problème du à quoi aura droit le sous-chef de département lorsque la catégorie fut créée il reçu une tasse de thé placée sous une petite serviette blanche.

En complément à ce qu'a livré l'étudiant, une étudiante a proposé une partition pénétrante : l'utilisation de manuel désignée comme approche culturaliste est opposée à l'approche interactionniste qui réside dans l'utilisation de documents authentiques. C'est dire que là où est le mouvement réside le salut bien qu'il serait intéressant de savoir ce qui est caché derrière culturaliste. On voit que 1984 n'est pas loin.

Suite (autre séance)

Je vais m'évader de cette scène et convoquer Derrida, dans *l'université sans condition* Derrida s'interrogeait sur l'avenir des Humanités et pointait dans l'acte accomplit par l'enseignant dans son exercice de parole la mise en œuvre des énoncés performatifs et constatifs. Première objection à ce qui a précédé remettre au cœur du processus enseigner : la parole. Non pas en considérant cette parole comme exercice d'une menace sur la liberté individuelle mais dans le sens de quelque chose qui fasse que l'autre éprouve du manque, de l'incertitude, de l'incomplétude qui le poussent à chercher et non à attendre sur un plateau quelque chose qui serait tout cuit qui n'aurait qu'à être ingéré ce qui pourrait se traduire par gaver un lobotomisé.

L'autre élément marquant de ce que nous livre Derrida c'est qu'il place l'acte du côté du langage et plus particulièrement du côté de la parole or précisément c'est cette parole là et non la parlotte qui est corrélative de la disparition du sujet. Le terme utilisé par Derrida est très fort une profession de foi nous dit Le Grand Robert est une déclaration qui a valeur de confession. C'est dire ce que l'on croit et insensiblement l'angle sous lequel Derrida évoque l'engagement convoque le sujet supposé savoir comme moteur de ce qui lie l'enseignant et celui ou celle

qui apprend et Derrida d'ajouter que c'est une responsabilité assumée qui en appelle non pas à des discours de savoir mais à des discours performatifs qui produisent l'événement dont ils parlent. L'enseignant professe une déclaration performative en quelque sorte. Elle engage par un acte de foi jurée, un serment, un témoignage, une manifestation, une attestation ou une promesse. C'est bien au sens fort du mot un engagement. Et il ajoute l'enseignant donne un gage en engageant sa responsabilité. Ce que nous dit Derrida est une façon de demander qu'est-ce qui anime la parole que tu délivres puisque bien sûr l'enseignant n'a pas accès directement à son propre désir. On voit par là que la parole est située dans un exercice de la liberté. Alors évidemment Derrida répond à la foutaise qui consiste à vouloir réduire cela dans le terme pompeux de multidimensionnalité et tous les ité qu'on peut imaginer n'y changeront rien si ce n'est d'enfoncer des portes grandes ouvertes.

Suite…

Autre référence Nietzche [1] dans le : Crépuscule des idoles(1889) exposait « les trois tâches pour lesquelles des éducateurs sont indispensables. Il faut apprendre à voir, il faut apprendre à penser, il

[1] Nietzche F . (1889) « Ce qui manque aux allemands » in Crépuscule des idoles, Volume VIII Œuvres philosophiques complètes – Archives Gœthe-Schiller de Weimar, tr. fr. 1974,Paris, Gallimard, Folios essais, 1988, p.56.

faut apprendre à parler et à écrire : le but de ces trois disciplines est une culture raffinée. »
L'étrange de cette citation apparaît de nos jours dans l'accolement de culture et de raffinement parce qu'il ne va plus de soit qu'acquérir des connaissances participe de quelque chose qui fonde un sujet. On peut mettre en rapport ces mots de Nietzche avec la rupture nécessaire qui consiste à faire que l'on entend ou l'on voit quelque chose dont on avait pas idée ; en somme s'extraire de sa propre situation mais ceci n'est pas encore suffisant il y a de fait quelque chose qui s'inscrit également dans une continuité. Toute parole est porteuse de ce qui la précède et l'on retrouve la transmission telle que Saussure l'entend non tel que la pensée calculante la conçoit.

Incise à partir de la question que pose Foucault : comment le nouveau existe ? Abruptement on peut dire par le simple fait qu'il nécessite une transgression c.-à-d. une réorganisation de ce qui est posé. Ce qui est posé oblige à une ré-interrogation sur ce qui est posé et c'est par conséquent se confronter à la question de la signification mais cette confrontation nécessite elle même une construction dans le sens où la réalité en soi ne parle pas. La réalité est parlée et de ce fait on voit qu'il s'agit d'un pb de langage. Mais dire que c'est un pb de langage c'est dire qu'il y a de l'autre a minuscule ou grand Autre.

Il y a de l'autre de l'avant et du maintenant pour qu'il puisse y avoir de l'après. C'est le propos de Bachelard tournez le dos aux évidences. L'écueil évidemment réside dans les mots puisqu'ils sont chargés des présupposés de l'avant. Il y a donc un double mouvement dans la construction du savoir Partir de ce qui est pour aller vers ce qui n'est pas encore et c'est là que l'on retrouve la position de l'enseignement et de l'apprendre. Il n'y a pas transmission dans le sens d'un signal qui serait véhiculé d'un point A à un point B mais transmettre ici signifie que la parole fasse écho – perturbe ce qui est déjà là. De ce fait ce qui est dit n'est pas nécessairement entendu il faut qu'elle soit polémiquée c.à.d. assimilée que ce qui est délivré entre en résonnance avec les connaissances le vécu de celui ou de celle qui est destinataire de cette parole. C'est en cela qu'il y a un effet dévastateur du processus d'accès à la connaissance. Apprendre ce n'est pas être sûre c'est travailler constamment ses incertitudes et là s'origine la confusion on nous dit de nos jours qu'apprendre c'est faire ou plus exactement faire faire. Comme si l'accomplissement était la fin du processus et en cela annule la dimension temporel de l'acte lui même. Je zappe en cela la durée nécessaire à l'appréhension. L'acte a dès lors sa finalité dans l'accomplissement lui même de l'acte et ce sont toutes les sornettes que l'on nous sert avec les tâches. Le simple fait d'accomplir un acte serait

garant d'une préhension du savoir. Arendt à partir d'Aristote pose la poiésis, nulle autre finalité que l'accomplissement de l'acte – le résultat est tangible mais n'entame en rien le producteur de l'acte l'acte reste extérieur à l'agent qui le produit au contraire le cheminement qui fait la construction de la relation au savoir implique une transformation de la vie elle même de celui qui se confronte à l'inconnu. L'inconnu parce qu'il est énigmatique va provoquer une réorganisation de la position du sujet. En éprouvant le manque, l'incomplétude l'incertitude déclenche un processus qui va toucher aux formes d'existence du sujet lui même. C'est ce qu'Arendt nomme *vita activa.*
Ce cheminement de pensée est chez Aristote, Saint Augustin, Montaigne, Kant, Hegel, Rousseau, Heidegger, Freud, Lacan etc….

En complément à ce qui précède on jettera un œil sur le petit opuscule intitulé : *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs*. Paris, L'Harmattan, 2013.
Indépendamment d'un remarquable passage de brosse à reluire (p.275 – 289) le numéro est exemplaire en ce qu'il passe sous silence la question de l'enseignement. On découvrira avec joie l'utilisation d'une dimension réticulaire à visée comparatiste qui rejoindra certainement la multidimensionalité et formes d'expressions qui masquent l'inconsistance des propos tenus.

Suite….(autre séance)

Fichte arrive à Iéna en 1794 et est nommé docteur de la faculté de philosophie il ouvre un cours public immédiatement. A partir des idées de Rousseau il a l'idée d'un ouvrage qui porterait sur la question de la liberté de penser à partir des idées de la Révolution Française. En opposition au Prince de Saxe et à l'autel il avait été nommé sur recommandation de Goethe. Il prononce ses conférences qui ont un énorme succès mais il est chassé d'Iéna en 1799 sous l'accusation d'athéisme. Il s'installe à Berlin et devient Grand orateur de la loge maçonnique en 1800. En 1804 il est nommé à l'université d'Erlangen et de 1792 à 1813 il publie de nombreux ouvrages. Il meurt en 1804.

2 ouvrages abordent la question de la transmission
La destination du savant conférences de 1794. Vrin 1994
La destination de l'homme 1799 GF Flammarion 1995
Les considérations sur la doctrine de la science qui seront réunies sous le titre Introduction berlinoises à la philosophie 1809-1813 Poche GF 2014

Les tendances actuelles en DLE éradiquent la relation construite à partir de l'oral, c'est-à-dire dans l'échange. Lyotard montrait que l'enseignant est obligé dans l'acte d'enseigner de s'extraire de son savoir supposé pour aller précisément vers ce qu'il ne connaît pas. Et cette tension est provoquée

précisément parce qu’il y a co-présence. On cherche autrement dit à partir de son point d’ignorance.
On peut l’entendre dans la conjugaison du savoir logos et du savoir mythos mais précisément on a tendance à oublier que le savoir logos est travaillé par le savoir mythos. Dans un article publié dans la revue *Esprit* 23 ème année février 1955 intitulé *La parole est mon royaume* Ricœur s’interroge sur ce qu’il fait, sur ce qu’il occupe comme fonction lorsqu’il enseigne et de dire que précisément

« sa parole ne commence aucune action, ne commande aucune action qui puisse tomber directement ou indirectement dans la production ; je parle ajoute-t-il pour communiquer ce que je cherche et précise–t-il cette communication par la parole d’un savoir acquis et d’une recherche en mouvement est ma raison d’être. Mon réel et ma vie , c’est l’empire des mots, des phrases et des discours.» (p.192)
autre chose que nous livre Michelet dans son Cours du Collège de France p. 55 1838/1844 t. 1 p. 519/520

« La sténographie pourra reproduire tout le discours parlé mais elle ne dira pas ce clignement de l’œil, ce hochement de tête qui achèvent des phrases audacieusement commencées, communicant avec l’imagination d’une jeunesse ardente et tourmentée. »

Ce texte de Ricœur on le mettra en résonnance avec ce que formulait Michelet.

Dans l’histoire des rapports entre savoir et oralité que retrace F. Waquet on voit que la sacralisation progressive de l’écriture a fait passer au second

plan l'oral dans l'enseignement et de rappeler qu'à la fin du XIXème siècle les professeurs de lycée et d'université n 'avaient pas le droit de lire leur cours. Plus près de nous Derrida dans une conférence prononcée en Italie donna deux versions à publier une version écrite et en italique la version improvisée dans l'acte d'effectuation de la conférence. Le journal Le Monde ne garda que la version écrite et supprima pour la publication les ajouts en Italique. Or les données en italique était le mouvement de la pensée en élaboration.
La méfiance liée à l'écrit par rapport à l'oral est déjà dans le Phèdre de Platon dans lequel Socrate relate l'invention de l'écriture par le dieu égyptien Theuth

Socrate dit :
« Car cette connaissance (par l'écrit) aura pour résultat, chez ceux qui l'auront acquise, de rendre leurs ämes oublieuses, parce qu'ils cesseront d'exercer leur mémoire : mettant en effet leur confiance dans l'écrit, c'est du dehors, grâce à des empreintes étrangères , non plus du dedans et grâce à eux mêmes qu'ils sez remémoreront les choses. Ce n'est donc pas pour la mémoire, mais pour la remémoration que tu as trouvé un remède. Quant à l'instruction, c'en est la semblance que tu procures à tes élèves, et non point la réalité ; lorsqu'en effet avec ton aide ils regorgeront de connaissances sans avoir reçu d'enseignement, ils sembleront être

bons à juger de mille choses, au lieu que la plupart du temps ils sont dénués de tout jugement ; et ils seront en outre insupportables, parce qu'ils seront des semblants d'hommes instruits , au lieu d'être des hommes instruits. »

Une autre défense de l'oral nous est donné par le philosophe allemand Fichte contemporain de Hegel. Pour Fichte le concept d'homme n'est pas un ensemble de données scientifiques objectives biologiques, psychiques ou sociales ; c'est un concept idéal , vers lequel l'homme se dirige au cours de sa vie et l'humanité en général au cours de l'histoire. L'éducation n'a de sens que par la perfectibilité humaine. Perfectibilité à analyser dans deux directions le point de départ la nature de l'homme le point d'arrivée l'idéal et les étapes de l'histoire qu'il implique. En ce sens c'est le savant qui doit être l'éducateur de l'humanité.

Mais ce qui m'intéresse chez Fichte c'est la place qu'il accorde à la parole. C'est d'une part dans les *Conférences sur la destination du savant* de 1794 rassemblé sous le titre : *la destination du savant* et particulèrement dans La doctrine de la science de 1804 qu'il écrit :

« Le bon auditeur serait pour moi celui qui serait capable de reproduire pour lui même, une fois rentré chez lui, la conférence qu'il vient d'entendre ; non pas d'une manière immédiate, parce que ce serait de

la mémoire mécanique, mais en y réfléchissant et en la méditant, et ce avec une liberté absolue dans le cheminement : soit à rebours, en remontant du résultat auquel on a bouti vers ses prémisses ; soit en allant de l'avant depuis les prémisses dont nous sommes partis pour déduire les résultats ; soit en partant du milieu, remontant et déduisant en même temps. Celui qui en serait capable avec une indépendance absolue à l'égard des expressions utilisées : voilà l'auditeur que je préférerais ce qui serait le premier point.
Deuxièmement : ce qu'il y a de plus remarquable pour chacun en chaque heure de cours, et, de ce fait , cela même qu'il retiendra le plus sûrement, c'est ce quil y a appris de nouveau et ce qu'il en a clairement compris. Ce que nous comprenons véritablement devient une partie intégrante de nous mêmes, et dans le cas où c'est une compréhension vraiment nouvelle, elle aboutit à une transformation de nous mêmes ; et il n'est pas possible que l'on ne soit pas, ou que l'on cesse d'être ce que l'on est véritablement devenu.»

Fichte considère qu'il élaborait sa pensée sous les yeux des auditeurs et avec eux pour lui la transmission réside dans la parole. Il parle de médiation *temporelle et réfléxive* et pour lui c'est la réflexion qui prémunit le disciple de simplement répéter mécaniquement. La critique du caractère de la reproduction mécanique d'un savoir est capitale,

c’est l’opposition au savoir par cœur. Il y a compréhension lorsque le disciple entend et voit quelque chose dont il n’était pas en possession. Alors comprendre devient partie intégrante de nous mêmes et donne lieu à une transformation qui se tient dans la réponse active qui est appropriation.
Idée forte qui place la transmissioin dans le sens d’une dimension intersubjective. Pour Fichte le savoir n’est pas savoir d’un objet, mais savoir du savoir lui même. Il l’appelle le savoir pur ou savoir absolu. La question est comment ce savoir peut-il être approprié ? Pour Fichte il s’agit de trouver un type de formulation un type d’extériorisation de la raison qui évite de poser dogmatiquement la raison et de lui accorder un statut purement hypothétique. Fichte pose deux principes un principe inférieur de compréhension celui qui caractérise la conscience le penser : c’est le savoir secondaire et un principe supérieur de compréhension qu’il nomme liumière ou savoir primaire. Pourque la lumière soit réalisée il faut que le concept soit annéanti et pour pouvoir être anéanti il doit être posé. Le type de compréhrension alors mis en œuvre ne sera plus discursif comme l’est l’entendement mais il sera intuitif.
Il y a donc deux sens de compréhension le savoir primaire et le savoir secondaire mais il n’y a pas de savoir absolu sans la médiation par le savoir secondaire. Pour vraiment saisir dit Fichte il faut le vivre

Saisir quelque chose dans la conscience relève d'une construction après coup, vivre le principe c'est le construire génétiquement.
De plus la compréhension ne peut pas se communiquer elle a lieu d'elle même quand les conditions nécessaires sont remplies Enfin pourque le savoir à transmettre puisse être saisi par le disciple il faut que la parole du maître s'anéantisse et pourqu'elle le soit il faut d'abord qu'elle soit posée. Le savoir pour être transmis doit être d'abord dans la saisie du maître le maître n'est pas un détenteur du savoir mais un dépositaire il est pour Fichte un médium qui donne au savoir une forme d'expression Il n'y a pas transfert d'une doctrine d'une personne à une autre mais il y a le possible de fournir des éléments éveillant la capacité de produire librement le chemin qui ne peut qu'être indiqué par le Maître.

Toute transmission se fait dans le contexte oral mettant en rapport le maître et le disciple et toute transmission implique une compréhension qui met en œuvre quelque chose de nouveau qui a d'abord a été inconnu par le disciple. Le rapport entre le maître et le disciple met en scène un jeu d'intériorisation et un jeu d'extériorisation d'appartition et d'anéantissement qui permet l'engendrement de la compréhension .

Waquet de citer P. Loraux (in communication orale non indiquée) qui analyse la transmission dans le champ

philosophique grec , elle est pour lui constituée de trois moments

- un moment source archaïque caractérisé par une intensité d'affect qui exprime une vérité brute non encore comprise
- un moment de transmission par l'archive qui neutralise l'affect et qui invente les véhicules de la transmissioin du premier moment sans le comprendre
- un moment de compréhension de la source où s'effectue une anamnèse qui remonte à la source .

« Un exemple nous est donné écrit Waquet par le grand physicien Niels Bohr qui voyait dans les conversations qui autorisaient reprises et corrections le moyen de livrer une pensée dans toute sa clarté.

En 1913 N. Bohr alors agé de 28 ans envoya à Ernest Rutherford un texte dans lequel il formulait sa théorie des états stationnaires en retour il reçut une lettre d'objections , plutôt que de répondre par un nouvel écrit, il fit depuis Copenhague où il se trouvait le voyage jusqu'à Manchesterafin de tirer les choses au clair selon son expression,là dans des discussions il convainquit l'éminent physicien anglais du bien fondé de ses conceptions. En décidant d'aller en personne en Angleterre plutôt que d'envoyer une lette Bohr avait comparé implicitemebnt ou explicitement on ne sait oral et écrit et il avait tranché en faveur de la conversation ; celle ci valait mieux dans la communication de savoirune conviction qui on le sait l'animla sa vie durant . »

Autre séance…

Tout d'abord un emprunt à R. Gori qui dans *La fabrique des imposteurs* (p.168) cite Christopher Lash (*La culture du narcissisme* (1979) Flammarion, 2000) qui écrit :

« La psychanalyse clarifie le mieux les relations entre la société et l'individu entre la culture et la personnalité, lorsqu'elle se limite précisément à un examen attentif de l'individu. C'est quand elle est le moins soucieuse de le faire qu'elle nous en dit le plus sur la société. L'application par Freud des principes psychanalytiques à l'anthropologie, à l'histoire et à la biographie peut être négligée, avec bonne conscience, par le sociologue, mais ses investigations cliniques constituent une mine indispensable d'idées lorsqu'on a compris que l'inconscient représente la modification de la nature par la culture, la pression de la civilisation sur l'instinct.»

et Gori ajoute : Si on veut comprendre « Qu'est-ce qui nous arrive ? » « Comment en sommes nous arrivés là ? La clinique des singularités est indispensable pour éclairer les phénomènes collectifs « le collectif n'est rien que le sujet de l'individuel» dit Lacan dans les Ecrits.
Dans le chapitre qui suit, Gori ouvre ce chapitre avec ces mots de Winnicott :

« J'ai maintenant cherché dans un dictionnaire au mot « créer » et j'ai trouvé donner vie (…) Une création peut être une production de l'esprit humain » (…) Par vie créatrice, j'entends le fait de ne pas être tué ou annihilé continuellement par soumission ou par réaction au monde qui empiète sur nous ; j'entends le fait de porter sur les choses un regard toujours neuf.» in *Conversations ordinaires,*

Gallimard 1988.

Rappel puisque la question de l’apprentissage d’une LE touche à la constitution d’une parole autre. Et pour ne pas conclure sur ce point Todorov dans son introduction à Bakhtine écrit :

« La spécificité du monde humain, comme l’avait déjà remarqué Montesquieu, est que les hommes obéissent à des lois et qu’en même temps ils agissent librement. La conformité à la loi les rend justiciables de la même analyse que les phénomènes de la nature. D’où la tentation d’appliquer à la connaissance des hommes les méthodes des sciences naturelles. Mais s’en contenter serait oublier le caractère double du comportement humain. A côté de l’explication par des lois (pour parler le langage de la philosophie allemande du début du XXe siècle, qu’emprunte Bakhtine), il faut pratiquer la compréhension de la liberté humaine…C’est l’interprétation comme dialogue qui seule permet de retrouver la liberté humaine… Le sens est en effet cet « élément de liberté transperçant la nécessité.» Je suis déterminé en tant qu’être (objet) et libre en tant que sens (sujet). Le sens est liberté et l’interprétation en est l’exercice.»

2015

L'acte d'apprendre est fonction de la saisie de quelque chose qui devient objet de savoir pour un sujet. Autrement dit ce quelque chose devient constitutif du sujet lorsque le segment de réel appréhendé fait sens pour lui. Autre façon de revenir à ce que formulait Fichte à la suite de Kant.

En milieu institutionnel jusqu'à maintenant parce que les TICE perturbent cela, un échange se nouait entre 3 éléments l'enseignant en tant que mis en position de médiateur, en cela on retrouve ce que nous disait Saint Augustin l'enseignant est celui qui met en signes, en-signe fait signe à ceux qui apprennent et le savoir enseigné qui lui même est une version différente du savoir savant.
La conjugaison la relation de ces 3 entités constituent le contrat didactique qui lui même est inséré dans les systèmes d'enseignement. De fait l'activité elle-même qui va faire que le contrat didactique prenne forme fonde un projet qui rassemble en un même lieu. Dans la scholè des grecs l'importance était attachée à la mise en présence de générations différentes pour combattre *l'hubris*. (la démesure) que l'on peut entendre comme le débordement pulsionnel. Pour y remédier les grecs faisaient pratiquer des activités physique la/le pilastre, la course etc… mais également un travail sur la voix. Au XVIe siècle c'est le classement par âge et la séparation des sexes qui sont importants. Cela

préfigure la séparation entre lycée de filles et lycées de garçons. A noter que dans la période entre le XIIIe siècle et le XVIe siècle il y a peu d'institutions proprement dîtes l'université est un lieu ouvert sans distinction d'âge (exemple dans le Lazarillos de Tormes)

A partir de la fin du XVIIIe siècle c'est l'ordre et la gestion du temps qui ont de l'importance et c'est ce qui sera codifier à l'époque napoléonienne sous le modèle militaire censeur, proviseur etc… .
Ceci pour dire que le lieu est révélateur du système d'enseignement qui inclut des moyens officiels et officieux et des flux et qui assurent la formation de l'ensemble des systèmes didactiques. Le système d'enseignement a un environnement : la société (environnement de structuration fort complexe). On peut considérer qu'interfèrent : les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle et exécutive, mais cet ensemble participe d'un ensemble encore plus vaste qui peut être caractérisé comme noosphère. La noosphère participe d'un flux de savoir de l'environnement vers les systèmes d'enseignement.
Pendant fort longtemps le moyen dispensateur du savoir était la parole. Parole prise dans la dimension de l'échange pour faire aller là où l'on ne s'attend pas et pour aborder des choses qui à première vue ne concernent pas. C'est la réponse à la question : A quoi ça sert ? une autre caractéristique

de l'école elle est aussi la rupture avec le maternel et la nécessité d'affronter le temps social.

On voit par là que doit s'opérer une distinction entre savoir savant et savoir enseigné. Théoriquement le savoir savant est moins soumis à la pression de la noosphère que le savoir enseigné. A relativiser aujourd'hui car on doit y adjoindre le rôle que joue les experts en tant que « au nom de…»
La nature du savoir enseigné est d'être travaillée par une cohorte de trublions qui veulent y interférer. D'abord les enseignants eux mêmes qui peuvent être constitués en groupe de pression,(société des agrégés par exemple) les influences politiques à la fois liés aux institutions (les rouages du système), les corps disciplinaires (inspecteurs etc);mais aussi sous les effets de l'opinion. Les parents d'élèves et les représentants de la société civile (maire, député, etc…) etc… trop de fées autour du berceau.

Le savoir enseigné a ceci de particulier qu'il est comme le dit Bachelard du savoir en conserve. Il est réifié d'une certaine façon puisqu'il se doit d'offrir une relative stabilité. Un exemple lorsque j'étais en licence 2 enseignements d'ancien français étaient proposés l'un en conformité au programme des concours l'autre en relation avec la recherche.
Le savoir enseigné est soumis a une double exigence ne pas être trop éloigné du savoir savant au risque

d'être totalement obsolète mais en même temps le savoir enseigné doit être suffisamment éloigné du savoir des parents et c'est là le nœud de la question parce que le savoir enseigné s'use, il apparaît un jour vieux par rapport à la société. Ainsi des résultats enseignés peuvent être faux par rapport à la recherche. Il y a donc nécessité de restreindre la distance entre savoir enseigné et savoir savant. La noosphère établit la compatibilité entre le système et l'environnement. Le contrôle intervient par les effets qu'elle va produire sur le savoir. L'instance politique assure un contrôle par le truchement des programmes et des instructions officiels, au contraire les méthodes qui occupe une place au sein de la noosphère constituent un moyen d'action peu performant.

La noosphère va opérer par le biais de la manipulation du savoir, c'est elle qui va sélectionner les éléments du savoir savant qui vont être désigné comme savoir à enseigner. L'enseignant dans sa classe est relativement épargné par les effets du déséquilibre entre le système d'enseignement et la société. Le déséquilibre va se rencontrer sous la forme des élèves. Il y a L'usure du savoir, c'est le savoir devenu vieux par rapport à la société et c'est aussi la société devenue vieille à travers ses enfants par rapport au savoir. L'usure du savoir est diagnostiqué comme crise de l'enseignement. On voit ici que cette question touche au problème de la transmission.

Autre problème celui de la compatibilité de la décomposition du savoir en tronçons autrement dit le savoir enseigné de la 6ème à la terminale en physique est-il conforme à la physique du physicien ?

De nos jours on a tendance à dévier la question en recourant à un leitmotiv qui s'énonce dans une injonction à restaurer le savoir et qui prend la forme d'un appel à recourir à la motivation.

Le savoir savant a comme particularité d'être constamment travaillé par le doute et par conséquent d'être instable et travaillé constamment par le questionnement. Il est par définition un savoir en construction, un savoir en devenir. Il est d'une certaine façon dans l'exercice d'un je ne sais pas mais si je sais que je ne sais pas je sais déjà quelque chose. Il est en tension avec l'ignorance constitutive.

Le savoir est la résultante du processus d'objectivation en tant que modalité de construction et d'appréhension du réel. Le réel, la conjugaison du monde d'autrui et de soi, ceci fonde une vérité relative et temporaire à partir de la nécessité d'un décentrement qui s'établit sous la forme du dialogue dialectique. Le dialogue suppose qu'une opinion adverse a un sens, qu'il existe la vérité et son contraire et signification et vérité sont dissociées. A l'opposé le mythe cumulait à la fois une fonction d'intégration sociale, une fonction cognitive celle de dire le vrai qui préexistait et était immuable. Le monde était décrit à partir d'une appréhension

immédiate. D'abord Platon pose que la vérité peut être atteinte par un discours théorique, Aristote pose un second principe celui qu'une théorie doit avoir une cohérence logique et une nécessité rationnelle mais il faudra attendre les XVIe et XVIIe siècle pour obtenir la séparation entre la raison et la foi. L'exclusion de la croyance en une force surnaturelle déterministe explicative du monde. Ici reportez vous au Discours de la méthode de Descartes. L'important est de souligner que dès lors émerge une rupture entre l'humain et le monde et que se pose alors la question de la relation entre la représentation et l'objet. Cette révolution s'opère à partir de la pensée de Descartes.

Je vais effectuer un saut : Après Descartes, on retiendra qu'objectiver le réel, c'est pouvoir le poser en extériorité à soi, le rendre étranger à soi, pour en rendre compte conceptuellement. Il y a un double processus à la fois d'accommodation au réel et d'assimilation du réel qui conduiront à la construction de schèmes opératoires. C'est à partir de ce point qu'il nous faut prendre en compte ce qui va être introduit par Hegel sous la forme de la dialectique du discours.

Avec Hegel se forge un certain type d'approche du réel, la connaissance n'est plus un donné, mais un faire inscrit dans la dynamique de sa production, dans la confrontation de points de vue divergents.

L'objet en tant que représentation d'un segment du réel n'existe que par la distinction qui en est faite par un sujet.

La négation est elle même au cœur du mouvement dialectique que forge Hegel. La dialectique est pensée de l'être et du devenir. Elle est suivant sa formule : l'identité de l'identité et de la non identité» On le comprendra dans cet exemple : l'enfance devient adolescence tout en conservant quelque chose de l'enfance. Devenir, c'est cesser d'être ce que l'on est, tout en étant pas encore ce que l'on sera. Pour Hegel, l'homme est l'être qui est et n'est pas ce qu'il est.

Bachelard nous dit : « la vérité est fille de la discussion et non de la sympathie » Discussion ici est pris dans le sens de dialogue (dialogue avec les pairs et avec les écrits antérieurs). En cela la connaissance se construit sur le désaccord, c'est à dire qu'un accord ne peut se faire que s'il y a eu désaccord. La construction de faits contredit ce qui a été posé antérieurement. Le savoir savant a dans son élaboration à repérer les traces de la conscience préscientifique et l'obstacle réside d'abord dans la langue qui est conservatrice d'état antérieur de la connaissance. Dans l'élaboration du savoir savant il y a ce que Bourdieu appelait le désenchantement. Ce que Bourdieu nomme désenchantement peut s'entendre comme l'émancipation nécessaire à l'illusion de

transparence. Le travail de la preuve (Bachelard) consiste à un décollement du réel dans le sens où le réel en soi n'est pas porteur de sens.

Pour qu'apprendre puisse exister, il faut qu'il y ait une construction qui fasse qu'il soit en position d'objet et ainsi se constitue un triangle : **Sujet, objet de savoir, Médiation.**

Nous pouvons présenter le processus d'objectivation en tant que dialectique du réel selon le schéma suivant :

S **O**

R

M

S = SUJET, O = OBJET R = RÉEL, M = MÉDIATION

LE SUJET HUMAIN PRODUIT SUJET PRODUCTEUR DE LA CONNAISSANCE DU RÉEL ET TRANSFORMÉ EN RETOUR DU PROCÈS COGNITIF QU'IL RÉALISE.
L'OBJET DE CONNAISSANCE CONSTRUIT CIRCONSCRIT ET DÉFINI COMME OBJET D'ÉTUDE DÉSIRÉ

Dans le **Schéma S M O (Sujet Médiateur Objet)**

L'enseignant intervient à deux niveaux :

Celui du rapport qu'il établit avec les objets d'enseignement placés en objet de savoir et celui qui le place comme intervenant M (M étant la médiation par l'intermédiaire de l'action didactique).

C'est la distance qui interdit une intégration immédiate. La médiation est la détermination de la structure de l'objet intermédiaire entre sujet et

objet. Le processus d’objectivation est donc le point central du rapport sujet objet. Le sujet élabore la réalité et agit conjointement tout en se constituant lui-même en tant qu’être humain.

Comment se construit ce processus d’objectivation du réel humain ?

Il entretient avec le réel un rapport double. La connaissance résulte de processus de construction humaine non d’un transfert d’une quelconque vérité qui serait déjà là. Le sujet agit et la connaissance résulte d’une intervention active de la part du sujet sur l’objet. Autrement dit, le processus d’objectivation établit une distance nécessaire entre le sujet et l’objet et c’est cette distance qui interdit une intégration immédiate.

Le processus d’objectivation est la démarche constitutive, cette démarche implique :

De circonscrire l’objet (c’est la fonction de construction opératoire ou de discrimination significative), A cette fonction s’ajoute une fonction de détermination empirique ou d’abstraction qui délimite l’ensemble des objets significatifs et leur donne une structure,
Enfin une fonction de synthèse qui attribue à un objet empirique une réalité construite.

Tout ceci implique un processus de réification et c'est ce processus qui autonomise l'objet en le rendant étranger. La connaissance n'est plus un donné, mais un faire qui inscrit dans la dynamique de sa production et de sa reproduction. Ce savoir là s'éloigne de l'expérience sensible et suppose un renoncement à la saisie immédiate du monde et a pour conséquence de l'obligation de rechercher des faits véritables selon l'expression de Bachelard. Cf Foucault Canguilhem.

Intervention dans le cadre du séminaire DIPRALANG EA 739 ,U Paul Valéry Montpellier III le 19 01 2015

De la parole entendue ou comment la DLE a éradiqué l'enjeu de la parole.

Pour aborder la question de la parole, je vais d'abord pratiquer un détour du côté de l'enseignement à partir des contributions de Fichte et de Michelet.
(Cf : séances du séminaire)
on conservera d'une part le fait que celui qui parle ne sait pas exactement ce qu'il va dire et d'autre part que la parole en mouvement est elle même sous l'influence de la réaction ou de l'absence de réactions verbales ou autres de l'auditoire.
Ce qui est pointé c'est l'apport du in situ ce qui nous éloigne de ce qui est promu de nos jours. On oublie que l'ensemble de la configuration aujourd'hui prégnante où l'on nous dit parler c'est communiquer

était déjà contenu dans la façon dont Norbert Wiener concevait la communication. La valeur de l'échange d'une parole entre individus était alors prépondérante. La parole était au fondement de l'acte d'enseigner, faire aller là où on ne s'attend pas afin que celui qui apprend commence à se poser des questions qui au premier abord ne le concerne pas. Crois moi nous dit Kant et en cela il préfigure le sujet supposé savoir mais oses ! Oses t'affranchir de toutes formes de tutelle pour devenir libre. On voit ici que l'autonomie n'a pas à être revendiquée elle est inscrite dans le processus apprendre. Le deuxième point qui concerne l'enseignant qui est selon Saint Augustin celui qui met en signes et qui traverse la philosophie de l'éducation c'est la nécessité de combattre l'hubris (la démesure). Qui pour les grecs conduisaient à la violence.

La question de la parole est elle même corrélative de la question de la transmission et c'est Fichte qui à partir de la lecture qu'il fait du Banquet de Platon qu'il croise à la pensée de Kant livre une réflexion importante sur la place à accorder à la parole. Fichte a dispensé un enseignement essentiellement oral. L'important pour Fichte dans le rapport enseignant enseigné c'est la ré-effectuation par l'enseigné dans le sens que la connaissance doit être engendrée par celui qui apprend sur la base des conditions de l'engendrement livrées par l'enseignant et que ceci passe par la

parole. L'oralité pour Fichte transmet quelque chose qui n'est pas encore connu et cet inconnu c'est précisément ce qui va être reconstruit à partir d'une recréation de ce qui a été entendu.

Ce qui a été entendu, ce qui est compris devient partie intégrante du sujet. Une compréhension nouvelle aboutit à une transformation du sujet. Pour Fichte il y a opposition avec ce qui est de l'ordre d'une répétition d'un savoir simplement appris par cœur. Le par cœur occulte la nouveauté. On peut penser à la praxis d'Aristote reprise par Arendt en opposition à la poïesis. La question posée par Fichte est la suivante : Qu'est-ce qui fonde le savoir en tant que savoir ? et comment est-il possible de se l'approprier ou encore comment le savoir peut-il être vivant pour moi ?
Pour Fichte la compréhension ne se communique pas, on ne peut pas expliquer comment on pourrait comprendre, elle a lieu si et seulement si les conditions nécessaires sont remplies.

Fichte pose une condition obligatoire, il faut d'abord que la parole soit posée. L'enseignant n'est pas détenteur du savoir il est dépositaire du savoir. La transmission n'est pas le transfert d'une doctrine d'une personne à une autre mais le fait d'éveiller la capacité à produire le chemin qui peut être indiqué par l'enseignant. Il n'y a pas transposition d'un contenu mais un échange entre un enseignant et un enseigné.

On peut l'entendre comme entrecroisement du discours mythos avec le discours/savoir logos. Fichte professeur à Iena livre des conférences publiques qu'il intitule : Sur le Concept de la Doctrine de la science de 1794 à 1799 qui ont un énorme retentissement sur les 900 étudiants de l'université de Iéna 500 viennent l'écouter accusé d'athéisme il devra s'exiler à Berlin.

Ce que Michelet et Fichte disent c'est que dans la parole il s'agit de relation entre êtres humains, cela signifie qu'il y a plus que le contenu du message informatif, il y a la manière de dire, il y a ce qui va provoquer la surprise, l'étonnement, la réfutation. Autrement dit ce qui est souligné c'est que la parole véhicule quelque chose qui n'est pas encore connu. Il y a l'idée d'un partage, d'un échange.

Le parcours d'éducation au cours des siècles avait pour caractéristique de joindre et de faire affronter des contraires, critique et naïveté, impossibilité et indifférence, singularité et universalité. De nos jours l'injonction est d'un autre ordre, l'absence de clivage est à observer dans la prépondérance accordée à la monstration. Ce n'est pas un hasard si l'image a de nos jours une si grande importance, elle participe d'un mythe de la pédagogie : montrer et en montrant faire croire comprendre. Montrer reviendrait à expliquer et même avec les Tice la vue elle même en

serait le garant. Or on voit, nous disait Nietzche ce qui a été nommé. Ce détour pour revenir à la parole.

J'entends parole dans le sens que lui assigne Saussure dans Les Ecrits de Linguistique générale et dans l'extension que lui a donné Lacan.

Dans les enseignements de langues les tendances dominantes n'entendent l'exercice de la parole que dans une seule configuration : parler ce serait bien transmettre de l'information. La parole est contenue dans une dimension purement informative, allant de pair avec une définition instrumentale de la langue. L'oubli fondamental dans l'omniprésence de la communication est le fait qu'il ne s'agit pas de transmission d'informations, mais que la parole suppose d'être adressée. C'est en ce sens que l'on va convoquer l'attendue. Dire que la parole est adressée, c'est dire qu'elle est allocutive et que c'est par l'(A)autre que le sens de cette parole advient. C'est du reste le reproche adressé à Austin et à Searle : la non prise en compte de l'autre dans la théorie des actes illocutoires. Expérimenter autrui par le langage. Poulain, (1998), :
« le problème de la pragmatique, c'est qu'elle établit qu'un acte de communication se produit si et seulement si l'énonciateur identifie son allocutaire à ce qu'il lui dit et à ce qu'il veut lui faire faire en lui parlant.». En somme comme le dit Poulain on dirait à quelqu'un : il pleut afin de lui faire prendre son parapluie et l'on voit que l'on est pas

loin de ce que Bernays avait mis au point dans les techniques de propagande qui deviendront publicité.

Contrôler le monde verbal pour contrôler le monde social et le monde psychique. D'une certaine façon on retrouve cela dans l'approche actionnelle l'insistance du faire, Le CECR configure un acteur social qui précise-t-on devra être linguistiquement outillé (p.42) L'écueil consiste à croire ou du moins à faire croire que nous serions entrés dans un processus totalement maîtrisé et maîtrisable l'acteur social pour communiquer aurait au préalable déterminé ses propres objectifs, ses choix et les moyens qui vont lui permettre de mettre en œuvre ce que Wissman et judet de la Combe ont nommé langue de service.
Il y aurait des comportements à acquérir : il y aurait des savoirs faire, des savoirs dire et même un ou des savoir être. Dans cette conception on aurait des illustations de parler à, de parler pour, avec l'idée que comme pour des machines on a deux pôles la langue étant réduite à un code mais on placerait une sorte d'atténuation du côté du parler de et du dire et c'est précisément cette dimension qui est occultée. Parler nous dit Wittgenstein suppose l'attente.

Parler c'est faire advenir, on fait advenir par des signes linguistiques un monde que l'on peut décrire, imaginer, raconter, nier, rejeter mais qui fonde de l'illusion dans le sens où chacun de nous

est pris dans les rêts du langage. Avec la parole, on fait même surgir l'absence, c'est la propriété de raconter et par là même de faire croire. Parler en quelque sorte c'est s'illusionner, c'est ce que les grecs nommaient fantaisie et qui nous a donné le cortège de fantômes et de phantasmes, parler c'est transmettre des croyances, des noms propres, des généalogies, des obligations, des rapports sociaux et avant tout la parole elle même. Cette parole là c'est ce que Lacan nomme la parole évocante. Lacan nous rappelle qu'avant de communiquer la parole est évocation 2.

« Car la fonction du langage n'y est pas d'informer, mais d'évoquer. Ce que je cherche dans la parole c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet c'est ma question.»

La parole qui évoque, elle évoque parce que nous dit Lacan : ce que je cherche dans la parole c'est la réponse de l'autre. Cette parole évocante ce n'est pas la parole entendue dans le sens que lui assigne les phonéticiens, mais entendue comme constitutive du bruit du langage et dans sa relation au corps puisque le langage avant d'être langage est bruit.

Fichte nous a donné une condition obligatoire la nécessité que la parole soit posée, cette parole posée devient opérante dans la mesure nous dit Lacan où quelqu'un y croit. Il y a donc un double mouvement d'une part un sujet supposé savoir et un sujet

---

[2] Lacan J., *Ecrits,* Paris, Seuil, 1966,p. 299.

supposé croire et c'est dans ce sens que je place la parole attendue. Pour en avoir une idée, il suffit d'observer que les adultes ont besoin que les enfants croient au Père Noël pour que ça marche !
Insister sur la croyance revient à déplacer le cadre usuel de délimitation du système interactif dans lequel on inscrit l'échange langagier le statut et les rôles des protagonistes ne sont pas les éléments prépondérants de la construction de l'échange mais bien quelque chose qui place corrélativement un sujet supposé savoir et un sujet supposé croire.
Le sujet supposé savoir fonde une dimension particulière à la parole en ce sens qu'elle est attendue. On peut l'entendre dans le parler à bon escient ou le parler à propos de Bourdieu mais les rites les protocoles qui nous indiquent cela ne sont pas suffisant parce que les places elles mêmes des protagonistes sont elles mêmes contaminées par leur propre imaginaire.
Il y a ce que je dis, ce que je crois avoir dit, ce que j'ai dit à mon insu, ce que l'autre a entendu, ce que l'autre a cru entendre, ce que l'autre a voulu entendre et tout ce qui aurait pu être dit et tout ce qui aurait pu être entendu. Dans la parole il n'y a pas que le dit, il y a la coloration du dit, la façon de dire et corrélativement la façon dont la parole sera prise. Queneau le formulait : prendre les mots dans leur valeur faciale. La parole entendue n'entre pas en résonnance nécessairement avec l'autre. Elle n'aura d'effets que si elle est entendue mais non pas

au sens de perçue au sens de reçu 5/5 comme pour la machine mais entendu au sens cathartique dans le sens où ce qui aura été entendu entrera en résonnance avec le sujet c'est ce qui fera écho en lui.

Apprendre une langue étrangère nous dit-on ce serait pouvoir transformer des opérations langagières en être capable de… Nous en avons un exemple dans la perspective actionnelle ou parler ce serait dire en accomplissant un acte. Le quand dire c'est faire devient faire en disant et on peut observer que cette option correspond à une délimitation particulière du savoir.

--/---

Complément…

A partir du moment où la DLE et la Didactique du FLE se sont données pour objectif d'amener ceux qui apprennent à parler en classe, les différentes méthodologies se sont heurtées à chaque fois au truisme qui veut que pour parler, il faut avoir quelque chose à dire. Une étudiante remarquait judicieusement qu'elle n'apprenait pas le français pour être simplement capable de demander à quelle heure le train partait !

Parler suppose l'antériorité de la parole sur le sujet, mais il faut de l'autre et de l'Autre

nécessaire en tant que parlant. L'autre parental parle déjà. Cette antériorité confronte celui qui se heurte au langage à l'énigme et c'est la fonction de l'adresse. C'est l'adresse qui permet de repérer d'où le sujet parle. Il s'adresse à l'autre son semblable, mais sa parole vise un autre et c'est de cet autre qu'il reçoit son message. Ce détour pour dire que nous ne sommes pas le sujet plein, le sujet maître de son dire des cognisciences. Ce qui signifie que l'on ne peut pas dissocier dans le *parlêtre* ce qu'il en est de la cognition et de ce qu'il en est des affects. Or, c'est précisément cela, de nos jours, qu'il n'est pas question d'entendre !

L'humain habite le langage où il se trouve et où il va se loger. Il y a une violence fondamentale liée à la structure dans le sens où le petit d'homme est victime de l'attribution de l'autre. Tu es ceci ou cela. Tu es ce que je dis que tu es, et ce que le sujet est comme objet ne se confond pas avec ce qu'il est comme être biologique. Ce que nous montre la psychanalyse, c'est que nous sommes placés entre deux feux, d'un côté, la perception de l'autre et de l'autre côté, la violence qui l'habite liée à son existence même. Ainsi le sujet ne choisit, ni ses parents, ni son physique, ni son anatomie mâle ou femelle, ni sa génération, ni l'époque où il naît.

Le langage n'est pas simple outil, il est ce qui subvertit la nature biologique de l'humain et fait dépendre notre désir de langue(s).

Autrement dit et ceci concerne apprendre la langue de l’autre, Pour que l'appropriation puisse se réaliser, il faut qu'une place soit réservée au sujet dans la langue autre afin qu'il puisse parler la langue à partir d'une position d'inclusion de son être même de locuteur et non rester comme étranger à cette langue.

Si l'enseignant sait ménager cet accès, c'est-à-dire s'il aménage une place telle que celui qui apprend puisse s'y inscrire comme sujet parlant alors ce dernier pourra s'approprier la langue et l'utiliser de façon créative. Incorporer des choses de l'autre en soi, c'est occuper une place vide, mais c’est également s'identifier à celui qui parle la langue étrangère pour devenir autre. Symboliquement il faut bien que le sujet devienne ce sujet autorisé à parler. Saisir de l'inconnu s'entendra alors comme venir prendre place dedans, non incorporer mais s'incorporer. Cette construction convoque celui qui donne la langue dans la mesure où elle institue précisément l'enseignant de langue dans cette position particulière : il est celui qui donne la langue mais également dans cette position où l'enseignant donne quelque chose qu'il a reçu de l'Autre. L'enseignant de langue donne la langue comme quelque chose qui vient au delà de lui.

A l’opposé on nous dit généralement que tout commencerait avec la parole, mais une parole désincarnée qu’il faut entendre réduite au code, ni la vocalisation constitutive de l’entrée en langue, ni la transmission symbolique qui noue à l’Autre ne

sont interrogées. Lorsqu'on nous dit acquérir une compétence de communication, on peut l'entendre comme déposer un message comme on dépose un paquet à la Poste.
Un exemple magistral contraire à la doxa dominante de la DLE nous a été donné par Akira Mizubayashi 3 dans son ouvrage Une langue venue d'ailleurs.

La parole advient dans la parole attendu du philosophe Arimasa Mori. Ce philosophe a le double avantage de provoquer des effets en traduisant de façon efficiente l'agir de la parole, et d'ouvrir à l'expérience d'avoir renoncé à une certaine position sociale dans son pays pour venir en France et par conséquent de livrer une appréhension de l'inconnu. Ça nous dit l'importance du dit dans le dire, la parole entendue devient consistante.
Pour conclure je redonnerai la parole aux grecs qui délimitaient à partir de la parole trois réalisations de la voix.
La voix en tant que cri, dans la dimension du son pur, la voix en tant que parole ouvrant à la dimension de l'imaginaire et à la séduction et enfin la voix dans sa dimension de transmission symbolique4.
Si l'on suit les directives du CECR qui se garde bien de les donner sous la forme de directives, parler ce

---

[3] Mizubayashi A., *Une langue venue d'ailleurs, Paris, Gallimard, 2011, 269 p .*

[4] Association lacanienne internationale, séance des 28 et 29 mai 2005, Bentata H., « La voix de sirène d'une incarnation habituelle de la voix maternelle»

serait uniquement accomplir des actes qui eux mêmes pourraient être équivalent dans différentes langues.